

Joanna Danilewska

Edukacyjny doping ery globalizacji – czy potrafimy go zrównoważyć?¹

*Zło w bardzo dużej mierze ma korzenie w dobru,
które zawsze! – rodzi tendencję do jego nadużycia.
Chodzi jednak o jakąś miarę, o jakąś granicę nadużyć.*

Zdzisław Cackowski

Przyspieszeniu w dobrodziejstwach procesu globalizacji towarzyszy gwałtownie rosnące poczucie zagrożenia. Studiując bogatą literaturę na temat owych zagrożeń, odnosi się wrażenie, że nowe widmo krąży² nad globalną wioską, widmo ekonomicznie racjonalistycznej, fundamentalistycznej ideologii biznesu, stanowiącej podstawę „aksamitnej tyranii” światowych korporacji wspieranych przez takie organizacje, jak: Bank Światowy (WB), Międzynarodowy Fundusz Walutowy (IMF), Światowa Organizacja Handlu (WTO), Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD).

Zachodzące aktualnie reformy instytucji edukacyjnych w świecie promowane są przez te właśnie organizacje. Polska edukacja również korzysta z funduszy Banku Światowego, stając się dłużnikiem wielkich światowych korporacji, będących jego akcjonariuszami.

Rządy krajów całego świata zgodnie twierdzą, że zmiany edukacyjne są pożądane, wręcz konieczne, a wprowadzane reformy stanowią specyficzną odpowiedź danego kraju uwzględniającą jego szczególne warunki i możliwości finansowe. Ich celem jest osiągnięcie lepszych rezultatów przez większość uczących się, a zaprojektowane są tak,

¹ Znaczna część tego tekstu została przedstawiona w formie referatu podczas konferencji zorganizowanej przez Polskie Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka (Konstancin-Jeziorna, 17–19 listopada 2005 roku) i opublikowana w materiałach konferencyjnych pt. *Edukacyjny doping ery globalizacji zagrożeniem zdrowia dziecka* [w:] J. Bińczycka (red.), *Prawo dziecka do zdrowia*, Kraków 2007.

² Nawiązuję do słów Karola Marksa rozpoczynających jego Manifest Komunistyczny: „Widmo krąży nad Europą – widmo komunizmu”.

aby zwiększyć dostęp i sprawiedliwość w edukacji. Łatwo jednak zauważyć, że spełniają żądania globalnych rynków³.

Zagrożenie wynika z błędnego założenia, że demokratyzacja = wolny rynek

Edukacja wprzęgnięta w światowy wyścig gospodarczy pełni wobec niego funkcję służebną. Nie po to dążymy do osiągnięcia sukcesu gospodarczego, by móc zapewnić naszym dzieciom najlepsze warunki rozwoju, lecz dzieci edukujemy dla zwycięstwa w wyścigu gospodarczym wielkiego biznesu. Edukacja jest instrumentem przygotowującym przedsiębiorcze, samoodnawialne, kompatybilne tryby gospodarki globalnej. Jednostki samozatrudniające się, mobilne, dyspozycyjne, nastawione rywalizacyjnie, przystosowane do zmieniających się potrzeb rynku pracy. Wytwarza lojalnych producentów oraz nienasyconych konsumentów o słabych więziach osobowych poza środowiskiem pracy; dbających o swoją kondycję fizyczną i wygląd zewnętrzny zgodnie z obowiązującymi trendami (wszak własny wygląd – *image* – też jest ważny na rynku pracy), edukujących się w wolnym czasie do nowych wyzwań rynkowych, przekonanych o tym, że zwyciężanie w rywalizacji jest miarą osobistego sukcesu i jednocześnie drogą osiągnięcia zysku finansowego.

Hannah Arendt pisze: „Koniec wspólnego świata nadchodzi wówczas, gdy świat ten jest widziany tylko w jednym aspekcie i wolno mu prezentować się tylko w jednej perspektywie”⁴. Nas, dorosłych Polaków XXI wieku, uczestników wielkiej zmiany, nie trzeba przekonywać do słuszności tej myśli. Zatem można by sądzić, że aby zapobiec nastaniu końca edukacji, która z natury rzeczy jest naszą wspólną sprawą, będziemy stale podejmować działania zabezpieczające ją przed siłami wszelkich ortodoksji. Jednak polska polityka edukacyjna wydobywając się z tendencji totalitarnych komunizmu, przez czas jakiś zdająca się dopuszczać, a nawet paradoksalnie wymuszać, demokratyzację szkoły, poddała się fundamentalistycznej ideologii wielkiego biznesu, „aksamitnym siłom” procesu globalizacji.

Czy jesteśmy skazani na balansowanie między Huxleyowską a Orwelowską antyutopią społeczną? Czy możemy wpływać na ten proces, czy musimy się mu biernie poddawać? Czy tzw. wolny rynek musi bezwzględnie dominować w systemach edukacyjnych współczesnego świata? Czy ludzka godność, prawda, dobro, piękno, nie tracąc wymiaru głęboko ludzkich wartości, mogą stać się przedmiotem produkcji, handlu lub usług dla ludności? Czy naprawdę chodzi nam o to, by stworzyć system skutecznego wymuszania najwyższego wysiłku edukacyjnego, prowadzącego do osiągania standardów doskonałości przez zasoby ludzkie, wciąż zwane uczniami oraz nauczycielami. Dotychczas się to nie powiodło, co nie hamuje dążenia do uruchomienia niezawodnego mechanizmu wszechogarniającej kontroli i oceny, który pomagałby w standaryzacji produktu edukacyjnego przeznaczonego na lokalny i globalny rynek pracy.

³ B. Neville, *Edukacja w „epoce Hermesa”* [w:] J. Danilewska (red.), *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, Kraków 2005.

⁴ H. Arendt, *The Human Condition*, New York 1959, s. 53.

Mechanizmy rynkowe w edukacji, jak we wszystkich innych sferach naszego życia, zostały uruchomione, lawina zmian już ruszyła i nic nie zapowiada jej zatrzymania. Odbyły się dziesiątki debat społecznych i naukowych konferencji, napisano wiele uczonych dzieł pedagogicznych najwyższej jakości i dużo więcej rozmaitej jakości prac przyczynkarskich. To nie zakończyło domagania się przez wolnych obywateli jeszcze większego poddania szkoły mechanizmom rynkowym. Dyskusja z listopada 2005 roku podczas Kongresu Obywatelskiego (sesja: „Edukacja dla rozwoju”) przeniosła się na forum Internetu. Na plan pierwszy znowu wysunięto tezę o szczególnej potrzebie wprowadzenia do oświaty bonu edukacyjnego, zwiększenia konkurencyjności pomiędzy szkołami i nauczycielami, wolnego wyboru szkoły i przejmowania odpowiedzialności za szkoły przez obywateli. Oparto ją na dogmatycznym przekonaniu reformatorów polskiego systemu oświaty, że mające rynkowy charakter reformy edukacyjne w krajach anglosaskich prowadzą do edukacji najlepszej z możliwych⁵. Nie dopowiedziano, że prowadzą nie tyle do najlepszej edukacji „w ogóle”, ile do najdogodniejszej dla realizacji idei wyścigu gospodarczego, w którym ostatecznie wygrywa wielki biznes. I że przykład szkół angielskich dobrze ilustruje również zmiany na niekorzyść: standardy edukacyjne wypierają empatię, a szkoły przyczyniają się do wzrostu zaburzeń emocjonalnych zarówno uczniów, jak i ich nauczycieli. Kolejny raz dyskutując nad zbawiennym wpływem mechanizmów rynkowych, zbagatelizowano zagrożenia towarzyszące korzystnym przemianom edukacji szkolnej. Minęły dwa lata i kolejny rząd Polski próbuje wyjść naprzeciw oczekiwaniom społecznym, zapowiadając rychłą odnowę edukacji za pomocą „bonu edukacyjnego”. Cieszymy się, że autokratycznie żadne decyzje nie zostaną podjęte, jednak wciąż pozostaje otwarte pytanie, jak skłonić wolnych obywateli, by nie poprzestawali na uproszczonej i złudnej wizji leseferystycznej, lecz podjęli próbę lepszego poznania stanowiska krytycznego wobec orientacji rynkowej w edukacji, rosnącego w siłę zwłaszcza w tych krajach, które posiadają tak bogate doświadczenia praktyczne w tym zakresie, jakich my w naszym kraju nie mamy⁶. W czasach budowania demokracji warto wziąć poważnie pod uwagę myśl uzasadnioną wielostronnie, zwłaszcza przez przedstawicieli nurtu pedagogiki krytycznej oraz emancypacyjnej: różne mogą być sposoby uczenia życia w demokracji i budowania demokracji, ale z pewnością prywatyzacja szkół (wraz z jej wariantem polega-

⁵ Nie zwraca się uwagi na krytykę przemian edukacyjnych w Wielkiej Brytanii wypowiedianą przez brytyjskich pedagogów i psychologów, podobną do głosów krytycznych na temat takich samych tendencji w przemianach edukacji w innych krajach świata, w tym także Polski, zob. B. Thorn, *Not Empathy, but Raising Standards, not Community but Learning Factories. Educational Scene of Great Britain* [w:] J. Danilewska (red.), *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, Kraków 2005, oraz w niniejszym tomie: *Zamiast empatii – podnoszenie standardów, zamiast wspólnoty – fabryki uczenia: edukacyjna scena Wielkiej Brytanii*, s. 19.

⁶ Por. m.in.: N. Chomsky, *Chomsky on Miseducation*, Landham 2000; D. Meier, *Will Standards Save Public Education?*, Boston 2000; H.A. Giroux, *Stealing Innocence: Youth, Corporate Power and Politics of Culture*, New York 2001; A. Kohn, P. Shannon (red.), *Education, Inc. Turning Learning into a Business*, Portsmouth 2002. W tym zbiorze szczególnie godne polecenia są następujące teksty: H.A. Giroux, *School for Sale: Public Education, Corporate Culture, and Citizen-Consumer*; R. Lowe, *The Hollow Promise of School Vouchers*; M.N. Themba, „Choice” and Other White Lies; K. Howe, M. Eisenhart, D. Betebner, *School Choice Crucible: A Case Study of Boulder Valley*.

jącym na kupowaniu usług edukacyjnych za pomocą *school vouchers* bonów edukacyjnych – przyp. J.D.) do nich nie należy⁷.

Ukryty program edukacji

Zwolennicy reform rynkowych w edukacji podkreślają konieczność przystosowania się dzieci do konkurencyjnych warunków życia. Jak wielkie koszty poniosą dzieci przygotowywane od najmłodszych lat do przyszłej rywalizacji w wyścigu gospodarczym – nad tym niewiele się zastanawiamy. Wielki biznes działa zgodnie ze starą wojskową zasadą „straty być muszą w ludziach i sprzęcie”, zaś na nauczycieli nakłada się obowiązki ponad miarę, utrudniające refleksję nad swoistym programem ukrytym, który sami bezwiednie realizują.

Ten ukryty program można by nazwać – posługując się wspólnym językiem ery globalizacji i używając słowa znanego pewnie każdemu uczniowi szkoły elementarnej na świecie – *go! go! go!*. Małe „szczurki” biegają... pierwszy! pierwszy! – gdy dorosną, będą gotowe, by brać udział w nieustającym *world's economy „rats race”*.

Realizacja programu ukrytego polega na zbiorowym uczestnictwie w nakręcaniu spirali edukacyjnego dopingu opartego na rywalizacji. Nie powstał – w wyniku spisowej umowy rządzących światem biznesu dla zwiększenia spodziewanych zysków, ale ideologii biznesu służy. Nie jest też hamowany przez żadną jawną ani tajną opozycję; wszak nie ma konkurencyjnej ideologii. Wszyscy od lewicy do prawicy zgadzamy się, że mechanizmy rynkowe najlepiej służą podwyższaniu wydajności pracy.

Zaznaczam, że eksponując potrzebę takiej refleksji, nie potępiam wszelkiej rywalizacji, chcę tylko wskazać, że jest ona – jak każdy środek dopingujący – przy nadużyciu szkodliwa. Nie nawołuję do tzw. wychowania pod kloszem, lecz o respektowanie najbardziej podstawowej z humanistycznych zasad: *primum non nocere*. Twierdzę, że nad edukacyjnym dopingiem nikt nie posiada kontroli. Instytucje edukacyjne same od niego uzależnione, uzależnieni nauczyciele, uzależnieni rodzice, działają, jakby wierzyli, że im więcej dopingu, tym lepiej.

Niektóre uwarunkowania i konsekwencje nadużywania edukacyjnego dopingu

Uwarunkowania stosowania dopingu dla zwiększania wysiłku we wszystkich zakresach wymagań szkolnych – podobnie jak bliskie i odległe skutki, jakie wywiera on na zdrowie dziecka, gdy jest zbyt silny i długotrwały – są z pewnością wielorakie. Nawet nie będę próbowała ich omówić, bowiem zdecydowanie przekracza to ramy tego opracowania.

⁷ P. Shannon, *Conclusion: Steps We Can Take* [w:] A. Kohn, P. Shannon (red.), *Education, Inc. Turning Learning into a Business*, Portsmouth 2002, s. 170.

Zarysuję tylko wybrane aspekty, dokonując uproszczeń i trochę może przejawiając obraz, dla uwypuklenia wagi sprawy.

Dopingują władze szkolne, rodzice, środki masowego przekazu, przeprowadza się rankingi szkół, klas, uczniów, nauczycieli, biorąc pod uwagę ich różne udokumentowane osiągnięcia. Zabiegi związane z dokumentowaniem sukcesów edukacyjnych na potrzeby rywalizacji zdają się niekiedy zabierać więcej czasu i energii niż poddawane ocenie działanie.

Niepokój wzbudza nie tyle sam fakt, że stosuje się doping w edukacji, lecz że brak w nim umiaru. Zachodzi rywalizacja między szkołami i nauczycielami o to, kto skuteczniej dopinguje, kto przedstawia szerszą ofertę rywalizacyjną, kto „wychował” więcej zwycięzców, więcej finalistów i laureatów olimpiad szkolnych, regionalnych, krajowych i międzynarodowych, stypendystów bardziej i mniej prestiżowych fundacji. Im silniejszy doping, tym lepiej – bez żadnych limitów, tym wyższe miejsce w rankingu na najlepszą szkołę, tym lepszy nauczyciel, tym lepsi rodzice. Presja społeczna, by doping stosować, jest tak silna, że sami nauczyciele i rodzice nie potrafią się jej oprzeć. Też ulegają dopingowi i dopingują się nawzajem; nikt nie chce okazać się gorszy. Jakie to miłe być dumnym z osiągnięć własnego dziecka, swojego ucznia – jest dobry – niech pokaże, że stać go na więcej i jeszcze więcej.

Nadużycie stosowania dopingu wobec dzieci, których organizm jest jeszcze niedojrzały zarówno somatycznie, jak i duchowo, może stanowić (trudno określić, jak często, bowiem zawsze należałoby sprawę rozpatrywać indywidualnie) jedną z ważnych przyczyn dysharmonii rozwoju i zaburzeń zachowania, zaburzeń nerwicowych, emocjonalnych, funkcjonowania społecznego, trudności w określeniu własnej tożsamości. Dziecko nie ma czasu zastanowić się, kim jest i dokąd zmierza, co lubi robić, a czego nie, co je interesuje, co mu się podoba. Jego poczucie własnej wartości uzależnia się od zwycięstwa w rywalizacji. Dzieci sukcesu szkolnego, mierzonego wysokością średniej ocen, punktów otrzymanych podczas zewnętrznych ogólnopolskich sprawdzianów kompetencji oraz liczbą dyplomów dokumentujących zwycięstwa w konkursach i olimpiadach, są dobrze przygotowane do tego, by stać się ludźmi sukcesu w biznesie. Gotowi są oddać do dyspozycji firmy cały swój czas, dokształcać się i rozwijać w żądanym kierunku, podejmować ciągle nowe zadania, dla ciągle nowych nagród, awansu, podwyżek, samochodów służbowych, służbowych apartamentów; nadal, jak w szkole, rezygnować z rozrywek, przyjaciół, życia osobistego, rodzinnego. Szybko okaże się, że nadal nie mają czasu zastanowić się nad swoim miejscem w świecie, że zagubili własną tożsamość, a może ciągle jeszcze nie zdążyli jej określić. Już są dorośli i wszystko, co czynią, czynią na własną odpowiedzialność, z własnego wyboru. Jednak uzależnienie od sukcesu rozpoczyna się w szkole, a pracoholizm dotyka nie tylko dorosłych.

Wcale nie wszyscy chcą rywalizować. Przede wszystkim nie chcą rywalizować ci, którzy od najmłodszych lat przegrywają w rywalizacji i nieraz słyszeli od kolegów raniące boleśnie słowa: „Idź stąd, przez ciebie przegraliśmy, my cię tu nie chcemy”.

Jak w sporcie wyczynowym, tak w rywalizacji szkolnej, sukces coraz bardziej zależy nie tylko od predyspozycji i wkładu pracy zawodników, ale też od tego, co ludzie sportu wyczynowego nazywają „zapleczem”. Oczywiście dzieci z rodzin biednych także wcześniej i częściej przegrywają. Rzecz jednak nawet nie w tym, że biedni przegrywają częściej, lecz że wcześniej uświadamiają sobie, że ich szanse wygrania są

niewielkie. W wyniku działania mechanizmu naznaczenia społecznego, którego doświadczają w szkole (oczywiście doświadczają go nie tylko w szkole), uczą się żyć na marginesie życia społecznego, do którego wrota są dla wszystkich z silną motywacją do walki demokratycznie otwarte – tylko jakoś nikt nie lubi przegrywać.

Aby zapewnić ideę sprawiedliwości, egalitaryzmu, szkoła dba o wzbudzanie i podtrzymywanie motywacji oraz tworzy szanse ćwiczenia się w różnych konkurencjach. Jednak zawsze, aby mogli istnieć zwycięzcy – musi być wielu zwyciężonych. Poczucia osobistej klęski nie wolno okazywać, wszak to zachowanie niesportowe; należy okazywać radość z sukcesów kolegi. Kto tego nie umie, niech nie liczy na zrozumienie, niech lepiej schowa się w tłumie, odreaguje, znajdując słabszych od siebie poza konkurencją oferowaną przez szkołę, a kto i tego nie umie – istnieje poważne zagrożenie, że zostanie ofiarą agresji – „ostatnich gryzą psy”.

Wśród nauczycieli pobudzano rywalizację o awans zawodowy, o utrzymanie się w pracy. Efektem niezamierzonym stał się zanik więzi między nauczycielami; coraz trudniej im współpracować ze sobą, a skuteczność wychowawcza szkoły zależy w dużej mierze od współpracy grona nauczycielskiego. Szczególnie widoczne jest to w przypadku przeciwdziałania narastającej fali agresji i przemocy. Nawet nauczyciel posiadający najwięcej certyfikatów edukacyjnych i najsilniej rywalizacyjnie zmotywany do pracy niewiele zdoła samotnie zdziałać. Lęka się zwrócić o pomoc do dyrektora, by nie zyskać opinii nieudolnego wychowawcy. Nie dzieli się swymi wątpliwościami i sukcesami z kolegami – rywalami do awansu. Bojąc się swych agresywnych uczniów, udaje, że nie dostrzega ich nagannego zachowania i tym samym na takie zachowanie przyzwala. Bez wsparcia ze strony innych nauczycieli staje się coraz bardziej bezradny i narażony na to, że również i on stanie się ofiarą agresji uczniowskiej.

W takich warunkach edukacyjnych kształtuje się osobowość naszych dzieci.

* * *

Jestem daleka od uznawania, że wszelkie zaburzenia w rozwoju i wzrost patologii społecznej, których gwałtowne nasilenie obserwujemy – są wynikiem nadmiernej, jednostronnej stymulacji występującej w systemie edukacyjnym i generowanej przez ten system. Byłoby to zdecydowanie za dużym uproszczeniem choćby tylko z tego względu, że edukacja stanowi tylko jeden z czynników mających wpływ na rozwój. Nie należy jednak tego wpływu ignorować, gdyż stał się w dzisiejszych czasach silniejszy niż kiedykolwiek dotąd.

Kilka przykładów edukacyjnego dopingu i jego destrukcyjnej mocy

Aby odmalowany przez mnie czarny obraz życia szkolnego uwiarygodnić, posłużę się kilkoma wybranymi fragmentami przeprowadzonych przeze mnie rozmów z osobami z tym życiem mocno związanymi. Ilustrują one działanie owego dopingu oraz jego mocy destrukcyjnej oraz uzależniającej.

Oto one:

1. Rozmowa z nauczycielką, która przeżywając niepowodzenie w swoim desperackim dążeniu do powstrzymania agresji uczniowskiej i nie umiejąc samodzielnie zinterpretować przyczyn takiego obrotu sprawy, nie ma odwagi zwrócić się o pomoc lub radę do dyrektora ani do swoich kolegów nauczycieli:

„Wczoraj miałam dyżur na korytarzu. To był chłopiec z szóstej klasy. Niedawno wzywaliśmy pogotowie do szkoły z jego powodu. Pobity przez niego chłopiec przewrócił się i stracił przytomność. Wczoraj przy mnie zaczął znowu bić. Podeszłam do niego. Chwyciłam go za ramię tak mocno, jak tylko mogłam i powiedziałam: »Jak się nie uspokoisz, to ci nogi z ... powyrywam«. Chłopiec popatrzył na mnie i powiedział z mściwością: »To będzie u dyrektora«. Teraz boję się, co się może dalej wydarzyć. I nie wiem, co innego mogłam zrobić. Nic? Mówią, że trzeba zrozumieć dziecko. To znaczy co? Miałam go pogłaskać po główce i powiedzieć: rób tak dalej dziecko?”.

2. Rozmowa z Gabrysią, najlepszą uczennicą w województwie, z małego miasteczka, rok przed maturą:

„– Wszystko robisz świetnie, jesteś perfekcyjna pod każdym względem i wszechstronnie uzdolniona. Słyszałam, że prowadzisz zdrowy tryb życia.

– Tak, jem przede wszystkim jarzyny i trochę owoców. Nie jestem wegetarianką, zjadam czasem kawałek mięsa lub plasterki dobrej wędliny. Kolacji unikam. Wieczorami, gdy pogoda dopisuje i czasu mi starcza – uprawiam jogging wzdłuż wałów pobliskiej rzeki.

– Co chciałabyś w życiu robić, co cię interesuje, co zamierzasz studiować?

– Nie wiem. Znam już biegle angielski i niemiecki, po wakacjach zacznę się uczyć trzeciego języka. Nie podejmę jednak studiów filologicznych, bo nie chcę zostać nauczycielką. Nauczyciel nie może się rozwijać, uczy ciągle tego samego. Chciałabym być malarką, ale wiem, że tworzenie piękna nie zapewni mi dostatniego życia. Chcę osiągnąć sukces w konkurencji światowej, więc będę studiować za granicą; może wybiorę marketing i zarządzanie.

– Przypuśćmy, że zostaniesz dyrektorem firmy, czy taka praca będzie dla ciebie rozwijająca?

– Nie wiem, nie zastanawiałam się.

– Jakie masz plany wakacyjne?

– Będę się intensywnie przygotowywać do egzaminu z języka angielskiego na najwyższym poziomie. Bardzo chcę osiągnąć maksymalną liczbę punktów. Będę zdawać w ostatnich dniach sierpnia, w Warszawie. Spróbuję też zdać test do MENS-y. Przerwy w nauce poświęcę na pomoc mamie w pielęgnowaniu ogrodu.

– Mówisz, że masz chłopaka.

– Tak, rezerwuję dla niego czas w następne wakacje”.

Minął rok:

„– Jak ci poszła matura, Gabrysiu? Gdzie będziesz studiować?

– Maturę zdałam na same szóstki. Zostałam przyjęta na studia we Frankfurcie, jak sobie planowałam od podstawówki.

– Co twój chłopak na to?

– Chłopak mnie zawiódł. Miał do mnie pretensje, że nie mam dla niego czasu. Sam też się dużo uczy, bo studiuje dwa kierunki, więc powinien mnie zrozumieć. Tłumaczyłam mu, że inwestujemy w naszą przyszłość. Ale on uciął wszystko jak nożem – jeszcze w maju, zaraz po mojej maturze, gdy mu powiedziałam, że mam do lipca zobowiązania w kolegium językowym. Musiałam tam zdać ostatnie egzaminy. Zawiodła mnie też jedyna przyjaciółka, z którą przygotowywałyśmy się do finału olimpiady z języka niemieckiego. Dostała materiały od naszego nauczyciela, które miała mi dać do skserowania. Ukryła ten fakt przede mną i udawała, że jej nie ma w domu. Nawet telefonów nie odbierała. Siedziałam na spódnicy i się uczyłam, ale ona zajęła lepsze miejsce niż ja, bo przestudiowała te materiały. Tam były ważne informacje z kultury Niemiec, które

należało znać. Teraz już nic mnie w Polsce nie trzyma. Wyjeżdżam pojutrze. Inni obcokrajowcy muszą się uczyć cały wrzesień niemieckiego, a ja jestem zwolniona, więc będę się ćwiczyć w programowaniu. Mój były chłopak jest informatykiem, więc powiedział mi, z jakiej książki mam korzystać”.

3. Rozmowa z nauczycielką prywatnego przedszkola w mieście średniej wielkości:

„– Dzieci mają codziennie zajęty czas od samego rana. Przedszkole jest otwarte od godz. 6.00 do 16.00. Niektóre dzieci przychodzą nieco później, np. o 7.00–8.00. Jest dużo zajęć plastycznych, taniec, rytmika, język angielski codziennie i codziennie uczą się posługiwać komputerem. Do tych zajęć rodzice zatrudnili specjalistę. Niektóre dzieci mają ćwiczenia z logopedą, większość gimnastykę korekcyjną. Duży nacisk kładziemy na teatr. Rodzice tak chcieli. Dzieci uczą się ról, codziennie odbywają się próby i co miesiąc odgrywają nowe przedstawienie. Dużo gier dydaktycznych i quizów. Staramy się ciągle czegoś dzieci uczyć, nawet w czasie zabaw dowolnych podchodzimy i tłumaczymy pojęcia matematyczne, relacje, np.: większy – mniejszy, pod – nad, obok i inne, uczymy je nowych słów.

– Czy dzieci nie wydają się czasem zmęczone?

– Nie, dzieci są zadowolone, mówią, że lubią teatr, lubią przedszkole, nie chcą z niego wychodzić. Po 16.00 rodzice wożą dzieci na dodatkowe zajęcia, na konie, basen, lodowisko, dodatkowe lekcje języka obcego, grę na instrumencie. Dzieci są zajęte do godziny 8.00, 9.00 wieczorem.

Ostatnio rodzice zastanawiają się nad wprowadzeniem jeszcze hippoterapii i lekcji tańca”.

4. Rozmowa z nauczycielką – dyrektorem dużej szkoły integracyjnej w mieście wojewódzkim:

„– Wróciłam właśnie z krótkiego pobytu studyjnego w Baden.

Hospitowałam zajęcia w szkole integracyjnej. Najbardziej spodobały mi się te dla klas pierwszych, na pewno coś takiego wprowadzimy w mojej szkole. Ich tytuł: *Dzień pelen niespodzianek*.

Otóż uczniowie przechodzili kolejno przez 4 sale i w każdej mieli inne bardzo ciekawe zadanie do wykonania. Do każdej wchodził po jednym, z zawiązanymi oczami i boso.

W pierwszej mieli rozpoznać stopami, po czym chodzą, były tam – w dużych płaskich pudełkach: siano, trawa, piasek, zboże, groch, kamyki i inne materiały. Za każdą prawidłową odpowiedź uczeń otrzymywał punkt na karteczce; w drugiej – miał rozpoznać za pomocą dotyku, co znajduje się w pojemnikach, a były w nich: cukier, mąka, fasola, woda, jajka, żółt. Za odgadnięcie tylko za pomocą dotyku – punkty. W trzeciej sali uczniowie rozpoznawali zapachy: wanilię, czekoladę, goździki, olejek migdałowy, cytrynę, pomarańczę i inne. Znowu za każdy rozpoznany zapach otrzymywali na karteczce punkty. W czwartej sali należało przejść krętą drogę narysowaną kredą na podłodze, patrząc tylko w lustro umieszczone na suficie. I znowu – punkty. Było dużo śmiechu i radości. A na zakończenie wszyscy razem poszli do piątej sali, gdzie można było wymienić zarobione punkty na słodycze.

– Czy zarabianie punktów zwiększało atrakcyjność zajęć? Nie – wszyscy się świetnie bawili nawet bez punktów. To naprawdę było niezapomniane przeżycie, nawet dla mnie.

– Myślisz, że to dobry pomysł, żeby przyzwyczajać dzieci do roli konsumenta supermarketu, czerpiącego radość z wymiany swoich zarobków na słodycze? Kto lepiej pracuje, ten może kupić więcej słodyczy?

– W ogóle nie myślałam o tym w takich kategoriach”.

5. Rozmowa z matką Ewy, uczennicy klasy czwartej państwowej szkoły podstawowej w mieście wojewódzkim:

„Staraliśmy się wybrać jak najlepszą szkołę dla naszej córeczki. I właśnie ta szkoła, do której chodzi już czwarty rok, jest uważana za bardzo dobrą. Niektóre szkoły wymagają zapisów z dużym wyprzedzeniem. Urszulanki mają 120 zgłoszeń na 20 miejsc – tam droga do szkoły wiedzie przez przedszkole, a do przedszkola niektórzy zapisują swoje dziecko, gdy ma dopiero roczek. Oczywiście najmłodsza grupa to trzylatki.

W klasie Ewuni jest sześć bardzo dobrych uczniów. Co miesiąc na wywiadówce płacimy ok. 300 zł na dodatkowe zajęcia edukacyjne. Nie są one obowiązkowe, np. wszyscy mają 3 godz. wf., a ci, którzy płacą, mają jeszcze 2 razy basen, 2 razy lodowisko i kółko komputerowe od I klasy. Angielski jest dla wszystkich bezpłatny, za niemiecki Ewuni płacimy. Szkoła organizuje liczne konkursy pozalekcyjne – prestiżowe. Dziewczynki przez pół roku przygotowują się do konkursu Mini Playback Show – jest ostra rywalizacja, najlepszy zespół występuje przed całą szkołą. O kwalifikacji decyduje jury nauczycielskie. Wszystkie sześć dziewczynek chodzi na dodatkowe zajęcia gimnastyczne i taneczne po szkole, żeby nabyć większej wprawy i potem móc zabłysnąć przed całą szkołą. Ponadto przygotowują się do konkursu *cheerleaderek*, chodzą na pianino, skrzypce, gitarę, konie, dwa razy w tygodniu do szkoły językowej. W odrabianiu lekcji niemieckiego pomagam Ewuni sama; wymagania nauczycielki są wysokie i dzieci robią duże postępy.

Przykładowy plan zajęć Ewuni jest taki: 8.00–12.30 – szkoła, 16.00 – taniec disco, 18.45–20.15 – szkoła językowa. Między 13.00 a 15.30 trzeba zdążyć zjeść obiad i odrobić lekcje na dzień następny. Czasem Ewunia przygotowuje się do szkoły jeszcze w późnych godzinach wieczornych. Nie udało się zorganizować imienin klasowych – nie można było znaleźć wolnego czasu. Wozimy Ewunię w różne miejsca Krakowa, by mogła we wszystkich zajęciach uczestniczyć. Pomagamy w przygotowywaniu dodatkowych – ponad program zadawanych prac domowych (w ramach tzw. ścieżek międzyprzedmiotowych). Wtedy cała rodzina bierze udział w gromadzeniu odpowiednich materiałów, literatury, jedzie do miejsc, które dziecko powinno poznać, np. do Wadowic, kupuje różne materiały. Komputer jest w domu na stałe włączony, wiele godzin tygodniowo spędzamy z Ewunią, surfując po Internecie w poszukiwaniu informacji trudnych do znalezienia w encyklopediach, albumach i innych książkach popularnonaukowych, które mamy w domu. Nie pozwalam jej poszukiwać informacji samodzielnie, gdyż zauważyłam, że żadne zabezpieczenia nie chronią od niespodziewanego pojawiania się stron dla dorosłych, z hard-porno włącznie – nie wiem wtedy, jak mam zasłaniać ekran i odwracać uwagę Ewuni. Pierwszy raz przytrafiło się to nam w drugiej klasie, kiedy trzeba było opracować monografię nieznanego zieliska i kliknęłam w jakąś stronę francuską.

Nie wystarczy tylko zapłacić, trzeba uczestniczyć w edukacji swojego dziecka, pomagać w odrabianiu lekcji. Niektórzy rodzice siedzą ze swoimi dziećmi od I klasy po kilka godzin dziennie. Ewunia niektóre zadania wykonuje sama, nawet nam o tym nie mówiąc. Gdy brak udziału rodziców – dziecko odstaje od poziomu.

Nauczycielka tłumaczy matce niskie oceny, jakie wystawiła dziecku, na przykład tak: »Poziom klasy jest wysoki. Nie mogę stosować wobec niego innych kryteriów ocen, muszę oceniać wszystkich sprawiedliwie«.

Co tydzień średnio: 3 klasówki i 5 sprawdzianów niezapowiedzianych (kartkówki). Ewunia lubi »błyszczeć« i bardzo stara się być najlepsza. Podobnie jej koleżanki. Rywalizuje także w chórkach kościelnych »Schola« – o miejsce w pierwszym rzędzie i o śpiew solowy.

Chłopcy rywalizują w klubach sportowych 3 razy w tygodniu plus wyjazdy »ligi młodzików« oraz w wakacje 2 obozy kondycyjne.

Podczas trwającego pełną godzinę odczytywania wyróżnień zdobytych przez uczniów 3 klas trzecich na zakończenie roku zauważyłam, że niektóre dzieci uczestniczyły i wygrywały w większej liczbie konkurencji. Przyłapałam się na tym, że pomyślałam: dlaczego moja Ewunia nie brała udziału także w tym konkursie, przecież jest dobra?

Dopiero październik, a już cała rodzina jest szkołą zmęczona”.

Pozostawiam podane przykłady bez komentarza; są wystarczająco wymowne.

Poszukiwanie możliwości równoważenia ortodoksji

Gdy zostałam uczennicą I klasy, zawiązano mi czerwoną chustę na szyi i śpiewałam, razem z całą moją 52-osobową klasą, radosną piosenkę: „Zbudujemy nową Polskę, zbudujemy nowy świat, / w którym wszystko będzie lepsze, w którym nowy będzie ład” i recytowałam z przejęciem wiersz ze szlachetnym ideologicznym morałem: „Tak dla wspólnej korzyści i dla dobra wspólnego / wszyscy muszą pracować, mój maleńki kolego”. „Nowy ład” okazał się politycznym i gospodarczym „bublem”. Pobudzał rywalizację, gloryfikował przodowników pracy i niszczył ich; wszystko w imię wspólnego dobra. Od tamtych czasów minęło pół wieku. Wyciągnęliśmy wnioski z lekcji historii i nie chcemy już budować nowego, lepszego świata ani rywalizować w imię tamtej idei. Żyjąc w demokracji, jako wolni obywatele, z własnego wyboru rywalizujemy o sukces ekonomiczny, ryzykując zatracenie naszego człowieczeństwa i taki sam los szykujemy naszym dzieciom. Oczywiście wyolbrzymiam zagrożenie, lecz niezaprzeczalnie ono istnieje, co starałam się wykazać.

Czy się to nam podoba, czy nie, świat się zmienia i będzie się zmieniać jako powiązana ze sobą całość. Globalne współzawodnictwo jest również celem Unii Europejskiej i wszyscy chcemy czerpać z tego korzyści. Czy w takiej sytuacji pedagodzy akademicy mają jeszcze jakiś wpływ na edukację szkolną, czy mogą sobie tylko podyskutować, wszak nikomu to nie przeszkadza?

Twierdzę, że możliwość wprowadzenia korzystnych zmian do rzeczywistości edukacyjnej naszych szkół istnieje. Widzę dwie drogi. Jestem pewna, że istnieje ich więcej.

Pierwsza – wymaga cierpliwego, nieustającego nauczycielskiego dążenia „pod prąd” obsesji rywalizowania i zwyciężania ogarniającej ludzi XXI wieku; tworzenia warunków, w których uczeń wolny od rywalizacji, czerpie satysfakcję z działania wynikającego z własnej ciekawości sobą i otaczającym światem, poznaje i rozwija swoje autentyczne zainteresowania. Sprawą szczególnej wagi pozostaje wspieranie współpracy wśród uczniów i odbudowanie współpracy grona pedagogicznego.

Nauczyciel pozostający zawsze wewnątrz układu sił rynkowych oddziałujących na szkołę ma oczywiście duże trudności z dostrzeganiem omawianych przeze mnie zagrożeń. Choć siły te również oddziałują na szkolnictwo wyższe, to jednak posiada ono znacznie większą autonomię, co ułatwia pedagogom akademickim postrzeganie rzeczywistości edukacyjnej i ich w niej miejsca z większego dystansu, w perspektywie pozaosobistej. Zatem to właśnie oni mają możliwość pomagania nauczycielom, by ci dostrzegli zagrożenie i rozumieli konieczność jego minimalizowania. Ostatecznie jednak nikt nie zastąpi nauczyciela w tych działaniach. To on pozostanie odpowiedzialny za prawdziwą jakość pracy szkoły nawet dużo bardziej niż za zdobywanie przez nią kolejnych znaków jakości, za które jest oceniany przez władze szkolne.

Druga – bardziej radykalna i nierealna zarazem, wymaga wprzęgnięcia siły mechanizmów rynkowych do działania w imię humanizacji edukacji. Gdyby udało się nakłonić wielki biznes do współdziałania na rzecz edukacji jako dobra wspólnego, efekty mogłyby być znakomite. Dla przykładu podaję taką oto, dość przewrotną, propozycję:

Biorąc pod uwagę aż nazbyt oczywisty kierunek przemian globalizacyjnych, spróbujmy iść z jego biegiem, nie „pod prąd”. Zażądajmy wprowadzenia obowiązku empatycznego traktowania ucznia przez pracowników wszystkich instytucji edukacyjnych,

zaś do realizacji tego obowiązku zastosujemy niezawodne mechanizmy rynkowe. Wszystko jest poddawane standaryzacji – zatem wprowadźmy odpowiedni standard edukacyjny. Psychologowie przygotowują odpowiednie metody pomiaru, a liczbowe wskaźniki zewnętrznej (z oczywistych względów musi być zewnętrzna) ewaluacji empatycznego traktowania uczniów przez nauczycieli obowiązkowo przedstawiane będą w corocznych rankingach szkół, i podawane do publicznej wiadomości w prasie. Niech empatyczne traktowanie ucznia stanie się standardem europejskiej szkoły.

Przyznaję, że to utopia, wszak eskalacja kontroli osiągania edukacyjnych standardów stanowi spektakularny symptom zawłaszczania edukacji przez ideologię biznesu. W kontekście tej ideologii nauczyciel powinien czynić wysiłki, by uczeń rozumiał stawiane przed nim wymagania, zaś okazywanie uczniowi empatycznego rozumienia traci sens i zanika. Pomysł nadania wartości rynkowej humanistycznym właściwościom relacji międzyludzkich powinien zatem zostać zdyskredytowany jako nieracjonalny. Wydaje się on jednak przystawać do hybrydalnej rzeczywistości edukacyjnej epoki Hermesa, opisywanej przez Marka Kościelniaka⁸. Czy można uznać mój karykaturalnie nielogiczny „pomysł-dziwoląg”, jak wiele innych pojawiających się i znikających w zamęcie edukacyjnych dążeń naszych czasów, jako przystający do zapowiadanego przełomu, rodzącej się nowej świadomości integralnej? Czy jest to raczej efekt uwstecznienia świadomości racjonalnej w fazie schyłkowej epoki przemijającej? O możliwości kształtowania się takiej nowej świadomości, i w związku z tym także pewnej nadziei na ukształtowanie się nowej jakości życia oraz w tym kontekście nowej misji edukacji szkolnej, pisze w niniejszym tomie Bernie Neville⁹. Nawiązuje on do tej samej myśli filozoficznej Jeana Gebsera (lata 40. XX wieku), która inspirowała Fritjofa Caprę¹⁰ (lata 80. XX wieku) do rozwinięcia jego ekologii głębokiej, jak również Kena Wilbera¹¹ tworzącego psychologię integralną i rozwijającego ją we współpracy ze znakomitymi przedstawicielami różnych nauk, a wśród nich znanym w świecie akademickiej psychologii i pedagogiki Howardem Gardnerem¹².

Należy w tym miejscu wspomnieć, że Gardner, podejmując wyzwanie czasu przemian, rozwija psychologiczną koncepcję kształtowania prawdziwie nowych sposobów uczenia się i myślenia odnoszących się do władz poznawczych człowieka przyszłości w książce *Five Minds for the Future*¹³. Do władz tych zalicza on: uzdolnienia dyscyplinarne (*the disciplinary mind*), prowadzące do mistrzostwa w głównych szkołach myślenia, łącznie z naukami ścisłymi, matematyką i historią oraz przynajmniej jedną profesjonalną sprawnością; zdolność do syntezy (*the synthesizing mind*), integrowania idei z różnych dyscyplin i sfer w koherentną całość oraz do komunikowania tej zintegrowanej całości innym; zdolności twórcze (*the creating mind*), do odkrywania i for-

⁸ M. Kościelniak, „Jakość” i „efektywność” nauczania w hybrydalnej rzeczywistości edukacyjnej „epoki Hermesa”, artykuł zamieszczony w niniejszej książce, s. 61.

⁹ B. Neville, *Reakcja, chaos, transformacja: z australijskiej perspektywy*, artykuł zamieszczony w niniejszej książce, s. 89

¹⁰ F. Capra, *Punkt zwrotny. Nauka, społeczeństwo, nowa kultura*, Warszawa 1987.

¹¹ K. Wilber, *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*, Warszawa 2000.

¹² H. Gardner jest znany polskim czytelnikom przede wszystkim jako autor książek: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002, oraz tegoż, *Zmiana poglądów. Sztuka kształtowania własnych i cudzych poglądów*, Kraków 2006.

¹³ H. Gardner, dz.cyt.

mułowania nowych problemów, pytań oraz fenomenów; zdolność do szacunku (*the respectful mind*), do uświadamiania sobie oraz doceniania różnic między ludźmi i grupami ludzi; uzdolnienia etyczne (*the ethical mind*) – do podejmowania odpowiedzialności jako pracownika i obywatela.

Szczególnie godne uwagi w kontekście możliwości równoważenia omawianego przeze mnie zjawiska edukacyjnego dopingu są dwie ostatnie zdolności umysłu człowieka spośród pięciu wyróżnionych i opisanych przez Gardnera, tj. zdolność do szacunku dla innych/różnych jednostek i grup oraz do odpowiedzialności w aktywności zawodowej i obywatelskiej. Rozwijanie tych władz umysłu/uzdolnień jest zadaniem przyszłości edukacji rozumianej szeroko jako uczenie się w przestrzeni całego życia, oczywiście łącznie z etapem edukacji szkolnej. Za wcześniej jeszcze na ocenę szansy jej skuteczności, chociaż zapowiada ją wybitny autorytet w dziedzinie psychologii kognitywistycznej, piszący również dla potrzeb przywództwa w biznesie.

Zanurzając się w takiej naukowo wspieranej (nie)utopii, przyjemnie jest wyobrazić sobie, że dochodzi do współpracy wielkiego biznesu z edukacją. I oto wybitni specjaliści od psychologii reklamy i psychologii dziecka, zatrudniani za naprawdę wielkie pieniądze do zachęcania dzieci, by lubiły bardziej smak tej, a nie innej, kolorowej wody (np. coca-coli zamiast pepsy-coli), angażują się w propagowanie (nie)odchodzących w zapomnienie wartości humanistycznych w wychowaniu. To wymaga zaiste ukształtowania nowej świadomości.

Ku refleksji, a może także dla wzmocnienia woli działania posłużę się słowami Maxa Webera: „Możliwe nigdy nie byłoby osiągalne, gdyby na świecie nie próbowano zawsze i nieprzerwanie osiągać niemożliwe”¹⁴.

Podsumowanie

Coraz wyraźniej widzimy, że edukacja XXI wieku staje się narzędziem służącym przygotowaniu „zasobów ludzkich” do rywalizacji w wyścigu gospodarczym wielkiego biznesu. Mechanizmy rynkowe coraz silniej stymulują uczniów i nauczycieli do zdobywania kolejnych certyfikatów potwierdzających jakość posiadanych kompetencji. Prowadzi to do obniżenia prawdziwej jakości nauczania/uczenia się, do niszczenia autonomicznej motywacji ucznia przez motywację zewnętrzną – rynkową, oraz do zaburzeń zachowania i rozwoju osobowości uczniów. Należy pilnie rozpocząć równoważenie destrukcyjnego i uzależniającego efektu ciągle wzmagającego się edukacyjnego dopingu. Szansa skuteczności zależy jak nigdy dotąd od współpracy, w obszarze edukacji, teoretyków i praktyków z różnych dziedzin nauki oraz życia codziennego. Nie należy ulegać iluzji wzmaganej przez popularne hasło „myśl globalnie, działaj lokalnie”. Wszystko bowiem, co zostanie osiągnięte w skali lokalnej, może w każdej chwili ulec zniszczeniu przez działania w skali globalnej. *Vis unita fortior*.

¹⁴ F. Mayor, *Przyszłość świata*, Warszawa 2001, s. 31.